

E 6 Problemas Epistemológicos y metodológicos en el estudio de las prácticas corporales
--

Coordinadores: Graciela Magallanes, Ricardo Crisorio y Marcelo Giles

Título: Buenas Prácticas Educativas en el Nivel Inicial: una metodología de investigación.

Profs. Liliana Rocha Bidegain y María Eugenia Villa

Este trabajo presenta el proceso metodológico llevado a cabo en el Proyecto de Investigación: “Recuperación de Buenas Prácticas Educativas en el Nivel Inicial, Primario y Medio”, que se desarrolla en el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, conjuntamente con Universidade Federal de Santa Catarina y la Universidade Federal do Paraná de Brasil.

Este trabajo procura mostrar el proceso metodológico y explicar cuáles han sido los instrumentos, técnicas y decisiones de orden metodológico que nos permitieron construir nuestro objeto de estudio.

QUÉ SON BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Cuando decidimos iniciar esta investigación, nos preguntábamos qué son buenas prácticas, y qué es una buena práctica educativa. Por un lado, podríamos nosotros definir a priori lo que entendíamos por buenas prácticas y a partir de allí iniciar la investigación para indagar si efectivamente las prácticas educativas elegidas eran buenas, en virtud de responder a aquello que habíamos definido como *buena práctica*. Por otro lado, nos planteamos que también podíamos dirigirnos directamente hacia nuestro objeto de estudio y desde allí sería la investigación la que nos mostrara que prácticas podrían ser juzgadas como buenas.

Otra de las decisiones que debimos tomar era si estábamos autorizados para problematizar la educación en términos amplios abarcando la totalidad de las prácticas educativas o solo deberíamos limitarnos al campo de las prácticas de la Educación Física. Las discusiones no se hicieron esperar y entonces tomamos la primera decisión, no sería solo el ámbito de la Educación Física y de lo corporal en lo que repararíamos sino en las prácticas educativas en su conjunto, en su sentido más amplio, y decidimos también no definir a priori qué

es una *buena práctica*, sino “internarnos” en el Jardín a observar, buscar, indagar lo cotidiano y luego analizar y debatir para ver si encontrábamos buenas prácticas educativas.

Lo que nos interesaba mostrar era un estudio que partiera no tanto de discusiones teóricas y abstractas, para hacer caber luego en ellas a las prácticas, sino más bien pretendíamos lo contrario, partir de las prácticas y desde allí explicar y elaborar una teoría que nos mostrara qué es una buena práctica.

RESPONDER, SUSPENSIÓN DE LA TEORÍA

La escuela Anexa, por una parte, cuenta con un prestigio y reconocimiento que parecería avalar sus prácticas y juzgarlas socialmente como buenas, y por otro lado es desde sus inicios un lugar para la experimentación y la investigación donde las distintas Unidades Académicas pueden efectuar prácticas diversas, con lo cuál se nos allanaba el camino y la apertura estaba casi garantizada.¹

Una primera decisión fue tomar a la escuela en su totalidad, sin recortar el estudio a las clases de educación física, considerando que había algo en las prácticas institucionales que excedían el campo específico de esta disciplina, y nosotros podíamos y debíamos dar cuenta de ello. Un recaudo fue necesario tomar: no estábamos allí para juzgar ni a los docentes, ni los saberes técnicos o específicos de ningún área ajena a nuestra formación, sin embargo consideramos estar habilitados para indagar respecto de una “buena educación” en general. Una vez decidido esto, nos propusimos *suspender provisoriamente* nuestros conceptos acerca de lo que podría ser encuadrado o definido como una *buena práctica*, no porque no tuviéramos una idea previa sino que nos obligamos a no definir a priori que es lo que íbamos a buscar en una escuela que pudiera tenerlas.² Como lo destaca E. Rockwell al citar a Fred

¹ La selección de la localidad en que se realiza el estudio etnográfico es una cuestión que merece suficiente deliberación. Si bien no se pretende tener una “muestra” de casos, en sentido estadístico, es sumamente importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas y perspectivas de la investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas. En la decisión también adquieren peso otras consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como son la posibilidad de acceso y aceptación. Rockwell, E., 1987, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios avanzados de IPN, p. 6.

² Es un debate álgido en este tipo de metodología la relación entre la teoría y la empiria, sin embargo consideramos que es imposible que el investigador se aproxime al objeto ‘totalmente’

Erickson: "... el etnógrafo debe tener una teoría razonable de cómo funcionan la sociedad y la cultura...".³

ETNOGRAFÍA PRECEDIDA POR ETNOLOGIZAR LA MIRADA

Dado que "la elección del método está condicionada por la naturaleza de los fenómenos que se van a investigar y por las formas particulares de desarrollo que asume esta realidad concreta al ser investigada",⁴ nos resulta relevante explicar cuáles han sido los instrumentos, técnicas y decisiones de orden metodológico que nos permitieron construir nuestro objeto de estudio.

La investigación que hemos realizado podría ser encuadrada como un estudio etnográfico,⁵ ya que como sostiene Elsie Rockwell, pese a que este tipo de trabajos provenga del campo antropológico resulta igualmente pertinente para la investigación sobre otros objetos de estudio, entre ellos la escuela. La etnografía es un tipo de metodología que si bien parte de un trabajo de campo largo e intenso, incluye todo el proceso de construcción de conocimiento y generalmente toma la forma de una "monografía" a la vez descriptiva y analítica. Como señalan Ássaël, Edwards y López "se la define como teoría de la descripción. En su versión mínima puede ser considerada como "mera descripción", en su versión máxima como el proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercanos posibles a las formas en que los miembros de esa cultura perciben el universo y organizan su propia vida (siguiendo a Rockwell). Entre estas dos versiones –mínima y máxima- optamos por una concepción de etnografía como "forma particular de construir el objeto", lo cual supone implícita o explícitamente una perspectiva teórica".⁶

desprovisto de teoría. En nuestro caso, fueron esos saberes previos justamente los que nos permitieron definir criterios y tomar unas decisiones en lugar de otras.

³ Fred Erickson (1980) "Some approaches to Inquiry in School – Community Ethnography" en Rockwell E. (1980) *La relación entre etnografía y Teoría en la Investigación Educativa*, DIE, Centro de Estudios Avanzados, México.

⁴ Ana María Salgueiro, 1998, *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Ediciones Octaedro, Barcelona, España, p. 45.

⁵ La etnografía es "el proceso y producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en el tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad (etnos en el sentido de otredad). Rockwell, Elsie, 1987, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios avanzados de IPN.

⁶ Jenny Ássaël; Verónica Edwards y Gabriela López (1992) *Apuntes sobre el proceso de construcción etnográfica*, PIIE, Santiago de Chile. Pág. 3.

Una particularidad de la etnografía es que no hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer “técnicamente”. Lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende de la interacción que se busca con la realidad; depende, en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa. Vale recordar que “el objeto de estudio es distinto del referente empírico, no es ‘la cosa real’, sino el producto del proceso de construcción. Es una ficción, en el sentido de algo que se fabrica, para dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad. El ‘referente empírico’, en cambio, es aquella localidad particular donde se realiza el trabajo de campo que provee la base documental para la investigación”,⁷ en nuestro caso la escuela Anexa Joaquín V. González.

Entonces, en la elección que hiciéramos de la escuela, no podíamos dejar de contemplar que “los otros”, serían importantes y determinantes en este estudio. Era necesario encontrar un establecimiento en el que supusiéramos “buenas prácticas”, pero también uno que nos abriera las puertas, que estuviera dispuesto a recibir un grupo de investigadores que se “internarían” a observar las clases, a revisar archivos, a preguntar todo de todo, a fotografiar y a inmiscuirse en el día a día escolar.

SOBRE LAS FUENTES

Dado que no existe una forma verdaderamente ateórica para “ver” un “objeto”, y que éste se percibe y se entiende a través de una organización interna de los datos, mediada por constructores conceptuales y formas de ver el mundo (Paul Willis, 1980),⁸ una cuestión a definir fue qué instrumentos utilizaríamos para la recolección de datos. En la etnografía esta elección no es azarosa sino que está condicionada por las características del objeto que se busca construir, por ello entendimos que para nuestro objeto era necesario realizar observaciones no participantes, entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos para contrastar aquellos datos y triangular⁹ distintas fuentes.

⁷ Rockwell, Elsie, 1987, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios avanzados de IPN.

⁸ Paul Willis, (1980), Notas sobre el método, en Hall et al. (eds) “Culture, Media, Language”, Hutchinson, London, págs 105-121 - Traducción del original de Gabriela López, p.2.

⁹ Por triangulación entendemos, la relación de diferentes fuentes y tipos de datos, a fin de contrarrestar posibles amenazas a la validez del análisis. Por otra parte impide que se acepten demasiado fácilmente las impresiones iniciales, amplía el ámbito, densidad y claridad de los

En base a estas decisiones, el grupo se dividió en dos equipos: uno de etnógrafos y otro de documentalistas. Los primeros tuvieron a su cargo la tarea de registrar “densamente”¹⁰ la vida escolar y entrevistar a las maestras y auxiliares observadas; los segundos debieron realizar un rastreo de material documental en archivos de la escuela y bibliotecas, con el objeto de conseguir la mayor cantidad de información posible desde la fundación hasta ahora.

OBSERVACIONES

Antes de la entrada al campo se analizaron todas las variables posibles con el objeto de definir criterios metodológicos que nos permitieran captar la mayor cantidad de situaciones de la vida escolar y poder realizar un análisis de la institución en su totalidad, a sabiendas de que ello era imposible, pero tratando de tener una mirada lo mas amplia posible. El equipo de etnógrafos estuvo conformado por 10 personas que ingresaron a la escuela en forma intensiva durante una semana con el objeto de registrar “todo”, desde la llegada de los niños a la escuela, pasando por una descripción densa de las actividades de la jornada, hasta la salida al finalizar el turno. En esa oportunidad se evaluó la cantidad de salas por sección, talleres, actividades programadas y actividades especiales. Por otra parte y dado que no todas los niños llevan el mismo tiempo en la institución, incluso lo que pertenecen a una misma sección, se decidió observar como mínimo una vez a cada uno de los grupos en sala pero también en talleres (como biblioteca, plástica, educación física o computación). Los etnógrafos concurren en parejas, aunque cada uno realizó su propio registro con la intención de ampliar la mirada y cubrir la mayor cantidad de hechos, dichos y situaciones posibles. Las anotaciones fueron tomadas en forma

constructos desarrollados en el curso de la investigación, ayudando a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un sólo investigador. Por lo que hemos decidido utilizar distintas fuentes e instrumentos para la recolección de datos y conformar equipos de trabajo con el objeto de ampliar la mirada y disminuir el sesgo.

¹⁰ Tomamos de Clifford Geertz el concepto de *Descripción densa*. Para Geertz “hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos los que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, “descripción densa”.... La etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son el mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después”. Clifford Geertz (1987) *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa, México. Pág. 21 a 24.

manual, y acompañadas por fotografías o grabadores lo que permitió luego al observador ampliar los registros logrando una descripción minuciosa, sin obviar detalles, aún aquellos que en una primera impresión pudieran resultar poco relevantes o insignificantes a los fines de la investigación. Culminada esa primera semana de registro y “estadía en el campo”, se continuó con el trabajo de ampliación de registros, desgrabaciones y textualización de los mismos.

En una segunda instancia y luego de evaluar el trabajo realizado en la primera ‘entrada’, el equipo regreso a la institución nuevamente durante una semana con el objeto de cubrir aquellos espacios curriculares que no habían podido ser registrados o presenciar actividades especiales programadas con posterioridad a la primera visita. Al culminar esta estadía, se ampliaron nuevamente los registros y se trianguló la información con la del resto de los etonógrafos a fin de garantizar el registro de la totalidad de la “vida cotidiana” en el jardín.

Se realizaron 19 observaciones de clase, a saber: sala naranja, sala verde, sala amarilla, sala fucsia y sala azul; clases de educación física, música, plástica, biblioteca y cine.

ENTREVISTAS

Una segunda herramienta que nos permitió la recolección de datos fueron las entrevistas. Respecto de este instrumento realizamos entrevistas en profundidad a la coordinadora del Jardín de infantes, y a las maestras que habían sido observadas. En el primero de los casos, se trato de recabar información precisa sobre como está pensado el proyecto que se lleva a cabo, cómo se lo piensa y cómo se organiza operativamente su ejecución, cuáles son las características de la escuela, cómo se selecciona el personal y cómo se lo capacita.

En el caso de las maestras se realizaron las entrevistas con una doble intención, por una parte poder pautar un espacio en el que ellas pudieran explicar el sentido por el cuál esa actividad o intervención observada había sido puesta en práctica, y por otra parte para nosotros cobraba importancia la posibilidad de triangular los datos de ‘lo visto’ y ‘lo dicho’, no con intención de develar la verdad sino de ampliar sentidos respecto de las prácticas educativas llevadas a cabo en ese jardín de infantes.

En tal caso se lograron dos entrevistas a la coordinadora del Jardín, una a la coordinadora del área de biblioteca, a la maestra y la auxiliar de sala naranja, a la profesora de Educación física, a la maestra y a la auxiliar de sala verde y a la maestra y auxiliar de la sala azul.

LA RECONSTRUCCIÓN DE UN SABER INSTITUCIONAL

En este apartado intentaremos sintetizar el trabajo de análisis realizado a partir de la elaboración de cuatro categorías teóricas construidas por la triangulación de las distintas fuentes: observaciones, entrevistas y análisis de documentos. Sin embargo, este trabajo de elaboración y construcción, no ha resultado sencillo, más bien a los efectos de conservar la rigurosidad necesaria, hemos debido atravesar distintas etapas, niveles de reflexión, y complejidad en el análisis. Es de suponer que en este proceso encontraríamos nuevas relaciones no previstas antes de comenzar, y en nuestro caso, si bien no se vieron modificados los supuestos desde los que partíamos, no obstante nuestras concepciones acerca de lo que podría ser encuadrado o definido como una 'buena práctica educativa' se vieron complejizadas a la luz de este trabajo de categorización. Dice Rockwell, "nunca emerge uno de la experiencia etnográfica pensando lo mismo sobre el asunto que al inicio; no se trata tanto de descomprobar y desechar esa concepción original, como de complejizar, matizar, enriquecer y abrirla, dar contenido "concreto" a aquellas ideas iniciales, abstractas, que provee la teoría como punto de partida".¹¹

Como ya se ha detallado en los apartados anteriores, logramos acopiar gran cantidad de información por la vía de las observaciones, las entrevistas y material documental de distinto tipo (material fotográfico, producciones de alumnos y ex - alumnos, etc). Como primera medida y luego de leer todo y discutir sobre lo que cada investigador había podido recolectar como información, y releer nuevamente los documentos una y otra vez, elaboramos 12 categorías sociales que podían agrupar datos indicativos de que allí había 'buenas prácticas'. Estas primeras categorías intentaron conservar el sentido de los actores, quedando más ligadas al referente empírico, que al objeto que estábamos construyendo. En una segunda instancia, cada una de aquellas 12 primeras categorías no fueron eliminadas sino contenidas en categorías más amplias que permitieron reagruparlas para hacerlas comunicables. Elaboramos así, las 4 categorías sobre las que nos apoyaremos para arribar a las conclusiones de esta pesquisa. Cabe aclarar que al elaborar las categorías analíticas o teóricas, hemos trabajado no ya con el 'dato bruto', sino con textualizaciones que implican salir del

¹¹ Rockwell, Elsie: (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios avanzados de IPN, p. 11.

nivel propio de los actores para interpretar a la luz de un objeto de estudio construido a los efectos de la investigación, por lo tanto, quién cobra voz ahora, es el grupo de investigadores.

Decíamos al comienzo de este informe, que una de las razones que nos movilizó en la elección de la Escuela Joaquín V. González, fue la valoración que de ella hace la comunidad, por tanto, la primera de las categorías reúne el análisis en torno al imaginario social de la escuela y el lugar ocupado por la comunidad de padres y ex alumnos, pero también el mandato fundacional de hacer de ella un campo de experimentación para la formación.

1 – IMAGINARIO SOCIAL DE BUENAS PRÁCTICAS

Tal como lo adelantamos en el inicio, si bien decidimos suspender nuestros juicios, teníamos presente el preconceito de que encontraríamos buenas prácticas educativas. En el jardín nos encontramos con una comunidad que “respetaba” al Jardín y que decidía enviar a sus hijos allí por que creía que allí la educación era buena y que los alumnos que de ella egresaban contaban con la posibilidad de continuar sus estudios en la Universidad.

Como lo expresan I. Dussel y M. Southwell: “Una buena escuela es una escuela que enseña y que abre posibilidades hacia el futuro, que transmite mucho, ‘cosas valiosas’, ‘conocimientos actualizados’, con herramientas adecuadas, con instrumentos que permitan explorar, inventar, descubrir y dar cabida a la creatividad y a la libertad”¹² y este imaginario acerca de una Buena escuela circulaba y circula en torno al Jardín de la Escuela anexa.

En todos los espacios que observamos dentro del jardín nos encontramos con situaciones, prácticas, discursos y muestras que abonaron esta idea de buenas prácticas educativas, tanto en el material analizado en la etnografía realizada, cuanto en los discursos estudiados de las docentes y coordinadoras de los distintos espacios. Las docentes resaltan este imaginario social en sus discursos, reforzando la opinión general acerca de los buenos trabajos que se llevan a cabo en el jardín:

“Está bueno trabajar acá. Como experiencia es muy buena; tenés que correr porque los tiempos no son los de otros lugares... hay un plan anual ya organizado donde vos sabés qué clase de proyecto vas a dar y en qué momento lo tenés que dar”.

“Hay mucha diferencia en trabajar acá, en este jardín el docente trabaja acompañado... acá estamos hablando de un cuerpo de docentes”. “Acá tenés el acompañamiento de personas que están capacitadas para eso y el acompañamiento del resto de las colegas que tienen el mismo compromiso, no siempre pasa eso en todas las Instituciones, acá todos tiran para el mismo lado”.

¹² Dussel, Inés y Southwell, Miriam, 2007, “Qué es una Buena escuela”.

Encontramos que estos discursos circulaban en la cotidianeidad del Jardín y se plasmaban constantemente en las prácticas diarias en las distintas salas y talleres. La “comunidad” entre el equipo docente se reflejaba dentro y fuera de los salones. Tanto la Maestra a cargo del grupo cuanto las Auxiliares complementan las tareas y construyen las prácticas en forma conjunta:

“La Maestra explica cómo van a pintar los tachos y los ayuda a acomodarse en las mesas, los Alumnos conversan, algunos cantan entre ellos. La Maestra Auxiliar prepara en la mesa del frente el material para la tarea, dos bateas con témpera y plasticola, una de color negro y otra de color amarillo, luego sale de la sala mientras la Maestra continúa acomodando a los Alumnos en las mesas y les explica que se arremanguen las mangas.”

“La Maestra Auxiliar se acerca a las mesas 1 y 2 y toma el tacho y lo va rotando para que los Alumnos lo vayan pintando todo alrededor, mientras la Maestra ayuda en las mesas 4 y 5 a pintar de rojo su tacho.”

- EL LUGAR DE LOS PADRES

Asimismo pudimos ver que el lugar asignado por el jardín a los padres estaba claramente delimitado.

“Los padres tienen una organización de horarios de visita para hablar con las maestras, de modo que una o dos veces por semana pueden venir y tener una devolución de lo que hacen los chicos. Estos encuentros se realizan generalmente en los horarios de Educación Física y Música. Constantemente se les remarca a los padres la importancia de hacer uso de estos espacios de intercambio por el hecho de que ellos no se van a llevar una planilla de evaluación a su casa”. (Coordinadora del jardín)

Si bien la comunidad educativa del Jardín se “apoya” en los padres para la realización de sus proyectos, el lugar asignado a los padres se encuentra delimitado específicamente, ya desde el momento de ingreso al Jardín como al momento del retiro de los niños.

Los padres acompañan los proyectos y colaboran con todas las actividades en que son solicitados. Así lo expresan las docentes:

“Acá la comunidad participa, se interesa, está siempre acompañando, están siempre interesados, saben y se preocupan específicamente sobre qué es lo que se hace y lo que se va a hacer. También desde febrero ellos están sabiendo cómo se va a trabajar durante el año y cuáles son los grandes proyectos que va a haber...”

Si bien el lugar de los padres en el Jardín se nos “mostraba” con claridad en los momentos de llegada y retiro de los niños, nos encontramos con proyectos donde la inclusión de los padres era central y destacada. Ejemplos de esta realidad había muchos en la historia del jardín, tales como la elaboración de varios discos compactos con las canciones que cantaban los niños con el acompañamiento de algunos padres, como obras de teatro realizadas por los padres con ayuda del personal docente para los chicos. Más adelante de incluyen ejemplos de estas actividades.

- CAMPO DE EXPERIMENTACIÓN PARA LA FORMACIÓN

Tal como lo explicitamos en los apartados anteriores, la Escuela fue pensada, según lo expresan los documentos fundacionales y los discursos que hacen referencia a sus inicios, como un campo de observación, experimentación e investigación para los estudiantes de los profesorados que cursaban en la Universidad. Desde 1906 se destacaba en la fundación de la Escuela:

“... la Escuela constituye un campo de experimentación para poner a prueba las más autorizadas conclusiones de la teoría y la práctica de la pedagogía moderna”.

Asimismo este campo de experimentación construye su práctica sobre pilares desde donde se trabaja cotidianamente en las distintas áreas y talleres, estos pilares se elaboran y refuerzan en la cotidianeidad del Jardín. Así lo relatan las docentes:

“ME: ¿Cuáles serían los pilares de la formación acá en el Jardín?”

C: Uno sería los acuerdos y los consensos y otro podría ser poder pensar y reflexionar por sí mismos también. O sea no asimilar las cosas sin poder reflexionarlas, ser criteriosos, eso es fundamental a trabajar. En cualquier Jardín sabemos que prima la socialización también, el hecho de que puedan ser independientes, que puedan valerse por sí mismos también es importante, aquel que piensa por sí mismo y que puede decir esto sí y esto no, sabiendo porqué sí y porqué no, y aunque sean chiquitos lo pueden hacer, eso te otorga mucha libertad ¿no?, a partir de esta edad y para el futuro, preparar para eso es muy importante, es lo que Yo veo me parece, no se si está escrito como Institución que es eso, pero trabajando acá es lo que veo, porque también veo que es para los docentes, es lo que veo como docente trabajando acá. Es lo que más rescato de trabajar acá.”

En este campo de experimentación la Escuela Anexa selecciona, secuencia y privilegia saberes valiosos dentro de cada campo disciplinar. El equipo docente trabaja con acuerdos institucionales y acuerdos elaborados con los niños y a partir de allí se trabaja en todo el Jardín. Esta forma de trabajo se describirá en las siguientes categorías desarrolladas a continuación.

2 – EL ESPÍRITU CRÍTICO

Hoy día es habitual encontrar en las currículas expresiones del tipo “fomentar en los alumnos el espíritu crítico”, sin embargo, las más de las veces suelen ser discursos vacíos y difíciles de contrariar (¿qué escuela que se precie de una buena educación se animaría a sostener lo contrario?), pero al mismo tiempo, no se explicita de qué manera, con qué medios o modos de trabajo esto puede lograrse, sin embargo, en la escuela Anexa nos hemos encontrado no sólo con una expresión de deseo sino con una “evidencia”. La Anexa se lo propone, y así lo formula en sus documentos:

“es que un egresado del jardín que sea una persona con independencia, que pueda decir lo que piensa, dar su punto de vista. Nosotros consideramos fundamental fomentar el espíritu crítico, que un chico pueda decir, por ejemplo, ese texto no me gusta; lo académico, más allá de que cada área tiene sus objetivos específicos, queda en segundo plano, aprender a leer y escribir no es el objetivo del jardín”.

Al mismo tiempo muestra modos de trabajo acordes, y consecuentes con aquel objetivo. Gabriela, la maestra auxiliar de la sala de 4 años, nos contaba en una entrevista, acerca de la modalidad de trabajo para la lectura y análisis de cuentos:

“presentamos el cuento, presentamos quien es el autor, quien es el ilustrador. Les damos espacio a los chicos para que hagan una especie de análisis, su punto de vista. No sólo nos interesa saber si les gusto, sino porqué les gustó. Ahondar un poquito más, para desarrollar el lenguaje, para acostumbrarlos a pensar y a tener un sentido crítico. Así cómo un adulto cuando ve una película, un chico también, aprende a distinguir el estilo de un autor, a saber que cada autor empieza a tener un estilo. Luego, hay un panel en el que cada sala que lee un cuento puede exponer una recomendación para que el resto lo pueda leer. Es como cuando vos recomendás una película, un libro... también nosotros desde la sala lo hacemos.” (Gabriela – Sala Azul”).

Sin embargo, esto no representa un esfuerzo aislado, sino una decisión institucional y una modalidad de trabajo instalada. En el caso de las actividades plásticas, uno de los proyectos grupales, contempla cada año el trabajo sobre una temática que los niños deben elegir entre algunas de las propuestas de los maestros. Luego el tema elegido es trabajado clase a clase, y mes a mes, para culminar en una representación teatral a la que asiste todo el jardín. Para ello, los niños de cada sala, dibujan, arman maquetas, escriben la historia, arman la escenografía, etc. En el ciclo 2008, la temática elegida fueron los fantasmas y el trabajo se realizó de la siguiente manera:

“En plástica están trabajando con la temática de los fantasmas, que primero trabajaron en una bi-dimensión y luego en tri-dimensión. En una primera instancia, y luego de elegir entre varios temas propuestos trabajaron con disfraces y dibujos. En una segunda etapa trabajaron en el armado de los fantasmas, donde cada uno eligió el nombre, la forma y las características, luego armarán la escenografía y puesta en escena a partir de un texto propuesto por la docente. Con respecto a la puesta en escena y con referencia al texto hay cierto margen de libertad en cuanto a la interpretación y está permitido moverse del texto a condición de conservar el argumento. Por otra parte, entre los distintos grupos hay diferencias por ejemplo en la confección de las máscaras (algunos les agregan sangre, otros una escarapela, etc.)¹³.”

- DEJAR DE ENTRETENER Y EMPEZAR A ENSEÑAR DESDE EL NIVEL INICIAL.

Una cuestión a destacar y no de menor importancia a los efectos de la enseñanza, es que la Escuela Anexa, no cuenta con gran infraestructura, más bien, en algunos casos (tal como se mostró en el apartado 4), los espacios son reducido al extremo, sin embargo allí se logran grandes proyectos. Por ejemplo la sala de plástica, es un lugar pequeño, de aproximadamente 3 mts de ancho por 6 o 7 mts. de largo, pero además de ser un lugar chico, da la sensación de ser más chico por la cantidad de cosas que hay. Frente a la puerta se observa una biblioteca con libros de arte, la mayoría son de pintura, y algunos de los títulos que se registran son: “Goya” – “Candido Portinari”, “Berni”, “Monet”, y “Willy”; en el que además de introducir a los niños en el mundo del arte con excelencia, se trabajan grandes proyectos colectivos como la puesta en

¹³ Entrevista realizada a la coordinadora de plástica.

escena de la obra elaborada en el marco del taller, o replicar los estilos de esos mismos pintores. Se narra en una de las observaciones:

“mientras van a la sala me quedo observando una exposición de dibujos que hay sobre el pasillo. La misma tiene el título Trabajamos a la manera de Van Gogh en su obra “La noche estrellada”.

Las fotografías testimonian que los niños reconocen no sólo la obra sino también los colores, las combinaciones, etc. y pueden reproducir. Podríamos decir que “no se pinta de cualquier modo, ni todo vale porque son niños”, y lo mismo cuenta para las actividades que se realizan con los padres. Por ejemplo, desde hace 60 años, todos los años al final del ciclo lectivo se organiza el “teatro de padres”. A tal efecto, a lo largo del año los padres se organizan para montar una obra. El trabajo implica además conseguir un director y coordinar con la Facultad de Bellas Artes que se encarga de la escenografía y del maquillaje, etc. El trabajo es complejo, pero al igual que con los niños, lo que se busca es una producción de cierta excelencia y calidad. Podemos ver que lo que la escuela busca es enseñar más que entretener, y para poder enseñar debe haber un convencimiento por parte del maestro y un gusto por lo que hace, que lo coloque en ese lugar de “supuesto saber” necesario para la transferencia que todo aprendizaje requiere. Gabriela decía respecto del trabajo que están realizando por el aniversario de Diego Rivera:

“a mi me gusta y eso se trasmite”, “si no te enganchan a vos como docente, no los enganchas a ellos tampoco, lo que aprenden día a día es impresionante”.

Por otra parte, los contenidos de la enseñanza se reconocen en cada clase registrada. Observamos además, que estos saberes circulan, se comparten, forma parte de la cultura áulica. Todos reconocen autores, formatos de libros, pintores de excelencia, obras arquitectónicas, sucesos históricos, instrumentos musicales, canciones, juegos, cuentos clásicos, personajes, ilustradores, etc. Por ejemplo, en la clase de música con sala verde (5 años), la profesora muestra la diferencia entre pandero y pandereta, explicando que el pandero tiene sonajas, mientras que la pandereta tiene sonajas y parche. Al tiempo que señala las partes, hace sonar uno y otro. Muestra otro instrumento y dice que se llama pandereta con aro que tiene sonajas y no tiene parche. Luego gira y le indica al niño que sostiene los platillos como tenerlos y como ubicar las manos para que “saque un mejor sonido”.

En las observaciones nos encontramos que pueden hacer comparaciones, retomar saberes, repensar variadas formas de resolver un problema, sin embargo, vemos que no se trata de iniciativas personales, sino de una decisión institucional. Así lo expresa la directora en *Una nueva alternativa de trabajo en el Nivel Inicial: El proyecto*

educativo.¹⁴ “Los niños tienen posibilidades de pensar, de discutir, de producir, de investigar desde edades muy tempranas, y este es el momento de tenerlo en cuenta. Tenemos que romper con el concepto que nos caracteriza, dejar de entretener para asumir el desafío que implica enseñar desde el Nivel Inicial y así poder mejorar la calidad educativa”. Y vemos que esto “baja” a las maestras con la misma fuerza que se plasma en las directrices. Gabriela, la maestra de sala Azul, ante la pregunta de cómo es desde su punto de vista el proyecto institucional, decía:

“si lo tuviera que responder en cinco palabras, a lo que se apunta es a no darles todo servido para que los chicos puedan pensar, descubrir y al mismo tiempo disfrutar. Siempre apuntamos a hacerlo razonar, hacerlo pensar.”

Por otra parte, en muchos jardines y escuelas de nuestro país en los que la crisis económica los ha convertido en un refugio asistencialista, los chicos acuden en busca de la única comida que recibirán en el día, desvirtuando el verdadero objetivo de la escuela “trasmitir a las nuevas generaciones saberes culturalmente valiosos”, a diferencia de esto, la escuela Anexa ha podido, y seguramente en buena parte por que se lo ha planteado, conservar su “espíritu” educativo. Claudia, maestra auxiliar de segunda sección decía en la entrevista:

“Acá no hay asistencialismo, se viene a aprender y los padres lo tienen claro eso. En cambio en otros jardines lamentablemente responden de otro modo, Yo, por ejemplo, trabajo en Punta Lara. Yo soy la misma allá que acá, como docente y como persona, pero Yo termino de presentar una ficha evaluativa en una reunión de padres, donde están evaluados los adelantos y todo lo que hubo como proyecto de enseñanza-aprendizaje, con todo lo que se logró y cuando termino de entregar y firmar me preguntan “Comió?”... Come, no come, entonces vos te das cuenta de que la visión de los padres de los chicos es distinta y eso hace diferencia”.

Todo este trabajo institucional no podría llevarse adelante de manera exitosa sino a fuerza de una “buena” coordinación y capacitación permanente de los maestros. En la categoría siguiente daremos cuenta de ello.

3 – COORDINACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

Uno de los elementos destacados que abonan las Buenas Prácticas del Jardín lo constituye la coordinación del proyecto institucional y la capacitación de los docentes. Estos elementos fueron “apareciendo” cotidianamente durante el trabajo de campo, ya sea en la presencia constante de la coordinación de las prácticas diarias como en las referencias a las que hacían alusión las docentes en sus clases cuanto en las entrevistas realizadas. La capacitación de las docentes es un pilar fundamental dentro del Proyecto Institucional del Jardín y se construye y es construido en las prácticas diarias de las Maestras, a partir de sus haceres y reflexiones producidas en las

¹⁴ Bordagaray, Mónica; Entrevista realizada a la Coordinadora del Jardín.

capacitaciones, que no solo dan cuenta de la importancia de la coordinación de las tareas como del proyecto conjunto de la institución:

“Nosotros durante el mes de febrero tenemos reuniones con todo el personal docente, y así en febrero ya se sabe qué se va a hacer durante todo el año. Por supuesto, los coordinadores presentan los futuros proyectos y después todo el cuerpo docente da su opinión, opina sí o no, dice esto me parece que no iría..., ya desde principio de año, antes de que los chicos vengan a clase, acordamos qué es lo que vamos a hacer y cómo vamos a hacerlo. En febrero también se hace la planificación anual, en esa planificación anual se ven los proyectos de lo que vamos a hacer.”

Los proyectos son elaborados por parte de las coordinadoras de las distintas áreas: lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales y en las reuniones de capacitación se debaten las diferentes propuestas de modo tal que desde aquí pueden reelaborarse y reconstruirse los mismos a partir del análisis y reflexión de estos mismos proyectos puestos en práctica. Así lo explica una de las docentes:

“Este año, por ejemplo, hubo algunos cambios en lo que son contenidos de matemática, en la escuela estamos haciendo una capacitación que es optativa fuera del horario de clase, estamos viniendo los viernes o los sábados. El año pasado cuando hicimos la capacitación en didáctica de la matemática estuvimos revisando cuáles eran los contenidos y hubo ciertos cambios, así que algunas cosas que vos ves acá fueron cambiando, por ejemplo hacíamos hasta el 10 con los de 3, hasta 30 con los de 4 y un poco más con los de 5, y vimos que no eran así para los chicos las reglas de los números. Esto es lo que hace el Jardín ¿no?, no se queda con lo que le llovió de otro lado. Esto es bárbaro, que el docente tenga derecho a decir: No, esto no sirve así, no hay ningún propósito didáctico, ¿para qué lo hacemos? Estas fueron cosas que vimos que hacíamos en matemáticas y qué en realidad surgió a raíz de la capacitación. Entonces este año estamos cambiando eso y viendo si vamos bien encaminadas o no.”

- SELECCIÓN DE PERSONAL POR ENTREVISTA CON LA COORDINADORA Y GABINETE.

En sintonía con el propósito de la capacitación docente encontramos que en la selección del personal que realiza la Institución ya se privilegia el perfeccionamiento constante, la necesidad de reflexión y discusión y el trabajo en equipo de todo el personal. Desde la Coordinación está claramente destacada la importancia de estas cuestiones para la conformación del equipo docente. Así lo expresa la Coordinadora:

“Quien no este bien predispuesto al perfeccionamiento en servicio no puede trabajar acá, eso es más importante que la antigüedad, la experiencia y el currículum que un docente pueda tener.

De estas decisiones institucionales y como correlato de esta intención, nos encontramos con la consecuencia de la siguiente categoría elaborada:

4 - MODOS DE TRABAJO

La escuela Anexa, no es una institución hecha solo a base de buenas intenciones, todo lo contrario; pudimos registrar en lo que hemos denominado ‘modos de trabajo’, cómo aquellas expectativas se plasman en la práctica y toman forma concreta en el hacer cotidiano de la escuela. A continuación elaboramos las subcategorías: trabajos

individuales y grupales; buen trato y afecto; formación de hábitos; independencia y participación; y tiempo y espacio, orden y flexibilidad.

- TRABAJOS INDIVIDUALES Y GRUPALES.

En el Jardín se trabaja durante todo el año en la articulación con la primaria, en principio transitando espacios comunes como la sala de informática y la huerta, como así también la biblioteca, el patio y el laboratorio. A su vez nos encontramos con proyectos que tienen por objetivo facilitar el tránsito hacia la primaria como el proyecto de lectura y de adivinanzas. Estos proyectos fueron armados la profesora de Lengua y una de las talleristas de Biblioteca y se realizó durante el primer cuatrimestre, y se está elaborando ahora, como producto de este proyecto, una revista de adivinanzas.

Con motivo de los 100 años del nacimiento de Frida Kahlo, el jardín ha iniciado en el ciclo 2007 una serie de trabajos que son, al mismo tiempo grupales e individuales. Es decir, el proyecto institucional (grupal) se propone trabajar la vida y obra de Diego Rivera y Frida Kahlo, sin embargo cada maestra elige para su sala (individual), diferentes aspectos y modalidades de trabajo:

“Por ejemplo hay maestras que van a trabajar sobre el rostro de Frida Kahlo, otras van a trabajar escenas familiares... escenas de la vida de ella. O apuntan a pintar con ciertos colores que utiliza el autor... pintan ciertos paisajes, o ciertos fondos...”

Sea que se trate de trabajo individuales o grupales, lo que nunca se pierde de vista es el buen trato y afecto, tanto para con los niños, como para con los padres.

- BUEN TRATO Y AFECTO.

En las diferentes salas observamos una participación activa de cada uno de los niños. Las maestras los miran a la cara, les hacen preguntas, escuchan respuestas, si las respuestas son poco certeras, consultan con otros niños, por ejemplo: ¿de que otro modo podemos pensar esto?:

“En una clase de matemática la maestra dice: ¿Cómo podemos contar para no olvidarnos ningún número?, algunos nenes responden: de los que están tachados abajo, la maestra mira el cartel: ¿a ver...? (cuenta los números que están tachados), yo los iba a contar así por columna, (y los cuenta). Esta es otra manera posible. (sala de 5 años).

Las respuestas pueden no ser las correctas, pero siempre el modo de trabajo es cordial, es lo que se diría una escuela signada por el “buen trato y afecto”. Mónica, la Coordinadora del jardín, decía en la entrevista:

“en cuanto a lo actitudinal, lo que pido es buen trato y afecto tanto con los chicos como con los padres, eso es lo más importante”.

- FORMACIÓN DE HÁBITOS.

Este es uno de los puntos en el que mayor correlato hemos encontrado al triangular las distintas fuentes: por una parte, es explicitado por la Coordinadora del Jardín en la entrevista:

“El jardín representa el primer paso de escolaridad programada, pautada y sistemática. Su principal función es brindar una educación que contribuya a la formación de hábitos”¹⁵

y reforzado por cada una de las maestras entrevistadas, por ejemplo:

“fundamentalmente tratamos de inculcar hábitos, ciertas pautas que los chicos ya las tienen incorporadas”

Esto además lo hemos podido notar en todas y cada una de las observaciones de clase. Cada día comienza con una práctica habitual que se realiza en el salón de música y de la que participan todas las salas: un saludo, algunas canciones, novedades para compartir; y luego este esquema se repite a su vez en las salas. Además, vemos casi como una constante el énfasis en ordenar las sillas cada vez que se dejan de usar,

“¿Me ayudan a bajar las sillas que ayer estuvieron limpiando?”. Cada nene baja su silla y la acomoda junto a la mesa y se sientan. (Sala de 5 años)

Otros ejemplos de esto lo constituyen prácticas como: tirar la basura en los cestos y no en el piso, lavarse las manos antes de comer, etc:

“Maestra: “Yo voy a decir que mesa va a buscar la toalla”. Va nombrando distintas mesas y los chicos corren, bajan del perchero su bolsita y se cuelgan la toalla en el pecho. La maestra se para en el frente de la sala con un rollo de papel higiénico enhebrado en una cinta de raso verde. Maestra: “El que ya se la colgó acá tiene papel”. Algunos niños se acercan, la maestra corta un poco de papel, se lo guardan y se van. La maestra sale adelante y los chicos la siguen. Recorren el pasillo por el cuál habíamos llegado hasta la sala y al llegar a la puerta, las nenas ingresan a un baño y los nenes a otro. Algunos se lavan las manos y otros hacen pis (para eso era el papel que cortaron en la sala y la toalla).

Por otra parte, podríamos decir que los hábitos no se refieren, como habitualmente suele entenderse, a cuestiones mecánicas y rutinarias, por el contrario, en la escuela Anexa los hábitos tienen un valor superlativo. Allí también se busca formar el hábito de pensar, reflexionar y criticar. Claro está que hábitos como estos, lejos de sujetar, liberan, dan mayor grado de independencia, y eso también es una buena práctica

- INDEPENDENCIA Y PARTICIPACIÓN

Tal como lo adelantábamos en el análisis de las categorías anteriores, estas categorías fueron recurrentes en todas las observaciones y entrevistas realizadas. Para ejemplificar esto podemos recurrir nuevamente a la explicación que nos daba Claudia acerca de los pilares de la formación en el Jardín:

¹⁵ Entrevista realizada a la Coordinadora del Jardín, Mónica Bordagaray.

“Aquel que piensa por sí mismo y que puede decir esto sí y esto no, sabiendo porqué sí y porqué no, y aunque sean chiquitos lo pueden hacer, eso te otorga mucha libertad, a partir de esta edad y para el futuro, preparar para eso es muy importante”.

Esto resume claramente uno de los pilares básicos de la formación en la “Anexa”: la búsqueda de niños independientes y participativos. Decíamos al principio que con tener las intenciones no alcanza, pero sin embargo hemos podido registrar como ello se plasma en la práctica. En lo que a los niños se refiere pudimos ver que van solos al baño, abren el armario, buscan el papel, se sacan el pintor solos antes de la clase de Educación Física, lo cuelgan en la silla, eligen qué libro quieren leer, cuentan novedades, etc. Por ejemplo, en la actividad de lectura simultánea:

“Es un momento en el que todas las salas se mezclan... eso se hace los jueves a la mañana. Cada maestra elige un cuento que contar y recibe chicos de distintas salas. Es decir, se conforman salas de 30 chicos pero cruzados. Los chicos van a escuchar cuentos de otras maestras... Puede ser de su propia maestra también. El propósito es que el chico elige que quiere escuchar... tiene 5 cuentos. Hay un panel de recomendaciones, donde el chico puede ver cual cuento quiere escuchar. En síntesis, el chico va a otra sala, escucha un cuento... la modalidad de otra maestra... Lo bueno es que cada maestra tiene su modalidad para contar el cuento, y si le gustó luego lo recomienda.”

Sin embargo, en el Jardín no todo vale, hay permisos que solicitar y hay horarios para cada cosa.

- **TIEMPO Y ESPACIO, ORDEN Y FLEXIBILIDAD (LÍMITES).**

Si bien nos encontramos con tiempos y prácticas flexibles desde lo institucional, cada Maestra y cada sala pueden elegir:

“No es siempre la misma. En general ya hay varias canciones que todos conocen porque las cantamos siempre... y ese día la maestra de turno elige la canción de la bandera que se le ocurra en ese momento. Lo mismo, para saludar al Jardín, a veces se les pregunta a los chicos con que canción lo quieren saludar. Y sino la maestra de turno arranca con la canción que quiere”.

También en cuanto a los tiempos y espacios de trabajo, si bien están acordados y son respetados, nos encontramos con gran flexibilidad en estas coordenadas que mantienen intacta sin embargo los objetivos y acuerdos establecidos:

“Por ahí la maestra puede contar algo que vio... que le pasó el día anterior... alguna novedad.... O también que los nenes cuenten alguna novedad como nacimiento de hermanos... viajes... alguna novedad que sea algo importante. Si bien para ellos todas las novedades son importantes,... tratamos de que sea algo significativo. El momento de reunión es saludar a la bandera, al jardín y comentar algo.”

Estos tiempos y espacios mantienen los elementos y características destacadas a lo largo de todo el trabajo etnográfico, es decir, refuerzan el espíritu crítico, resaltan la independencia de los niños, el respeto, el buen trato y afecto y ponen en práctica todas aquellas cuestiones que las maestras refieren de sus debates y análisis en las capacitaciones.